



Quelques réflexions autour des obstacles à l'inclusion des élèves en situation de handicap et de l'articulation scolarité/soins

Serge Thomazet

► To cite this version:

Serge Thomazet. Quelques réflexions autour des obstacles à l'inclusion des élèves en situation de handicap et de l'articulation scolarité/soins. Bilan neuropsychologique et démarches pédagogiques, INSHEA, Mar 2012, Lyon, France. hal-01108036

HAL Id: hal-01108036

<https://hal.science/hal-01108036>

Submitted on 23 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Titre	Quelques réflexions autour des obstacles à l'inclusion des élèves en situation de handicap et de l'articulation scolarité/soins
Nom	Serge Thomazet
Fonction	Enseignant-Chercheur
Structure d'appartenance	Clermont Université, Université Blaise Pascal, EA 4281, ACTé, BP 10448, F-63000 CLERMONT-FERRAND
Courriel	serge.thomazet@univ-bpclermont.fr
Adresse	IUFM, 36 av. Jean Jaurès, CS20001, 63407 Chamalières Cedex.

La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers reste au centre des préoccupations de tous les acteurs de l'école. Si des progrès ont été accomplis depuis la loi du 11 février 2005, beaucoup reste à faire, notamment, pour les enfants¹ présentant un handicap mental ou psychique, des troubles des apprentissages ou des fonctions cognitives, ou dont les grandes difficultés compromettant la réussite scolaire.

La scolarité de ces élèves a longtemps été affaire de spécialiste et après des années de cohabitions entre deux « mondes », ordinaire et spécialisé, les expertises des professionnels se sont construites dans des formes qui ne facilitent pas l'articulation des rôles et métiers. En conséquence, pour chaque professionnel, il n'est pas simple de repenser son action au service d'un même projet, de se construire une nouvelle expertise plus près du milieu ordinaire.

De plus les expertises sont quelquefois contestées : ce qui était affaire de spécialiste devient quelquefois une question de bonne volonté ! L'inquiétude monte alors de toute part, chez les professionnels comme dans les familles.

Le premier recours est alors de demander des moyens, en personnels -des auxiliaires de vie scolaire-, ou en matériel (ordinateurs...). Ces ressources sont évidemment indispensables pour mettre en œuvre les adaptations nécessaires. Nous souhaitons montrer dans cette intervention qu'au-delà des moyens, des obstacles consécutifs à des malentendus sont présents chez les acteurs et rendent plus difficile la scolarisation des élèves à besoins particuliers.

Nous en détaillerons trois à partir des travaux que nous menons sur l'école inclusive et l'activité des enseignants dans le cadre du laboratoire ACTé (Université Blaise Pascal).

L'école inclusive n'est pas de l'intégration poussée

Le premier malentendu est de considérer **l'inclusion comme de l'intégration « poussée »**. Très présente sur le terrain, cette conception conduit au désarroi des familles comme des professionnels qui ne voient pas comment l'école ordinaire, accueillant déjà des publics très hétérogènes, peut accueillir des élèves présentant des troubles importants.

¹Nous utiliserons le terme « enfant » pour désigner tout jeune scolarisé et « école » pour tout établissement scolaire : école, collègue, lycée.

Pourtant, la scolarité en milieu ordinaire est pratiquée depuis plusieurs dizaines d'années. Elle a permis à de nombreux élèves, notamment ceux présentant un handicap sensoriel et moteur, de fréquenter l'école ordinaire.

Pour la plupart d'entre eux, la mise en place d'aides, matérielles et humaines, leur ont permis de fréquenter l'école sans que celle-ci soit contrainte à des réorganisations majeures. Cette modalité de scolarisation, pour laquelle l'essentiel de l'effort d'adaptation est demandée à l'enfant (...avec l'aide de ses accompagnant), est appelée intégration. Cette modalité de scolarisation a cependant montré ses limites : la scolarité de certains enfants très différents des normes scolaires, si elle se fait en « intégration », se fait dans des conditions génératrices de souffrance aussi bien pour les élèves concernés que pour les enseignants et les professionnels chargés de les accompagner.

On le voit dans de nombreuses « expériences réussies », la scolarité en milieu ordinaire nécessite de repenser les dispositifs d'apprentissage et d'adapter les contenus d'enseignement. La mise en place de telles adaptations en milieu ordinaire peut alors être qualifiée d'école inclusive et génère un bénéfice commun pour tous les élèves. Le principe est séduisant, mais le travail de construction de l'école inclusive est donc encore largement à faire...

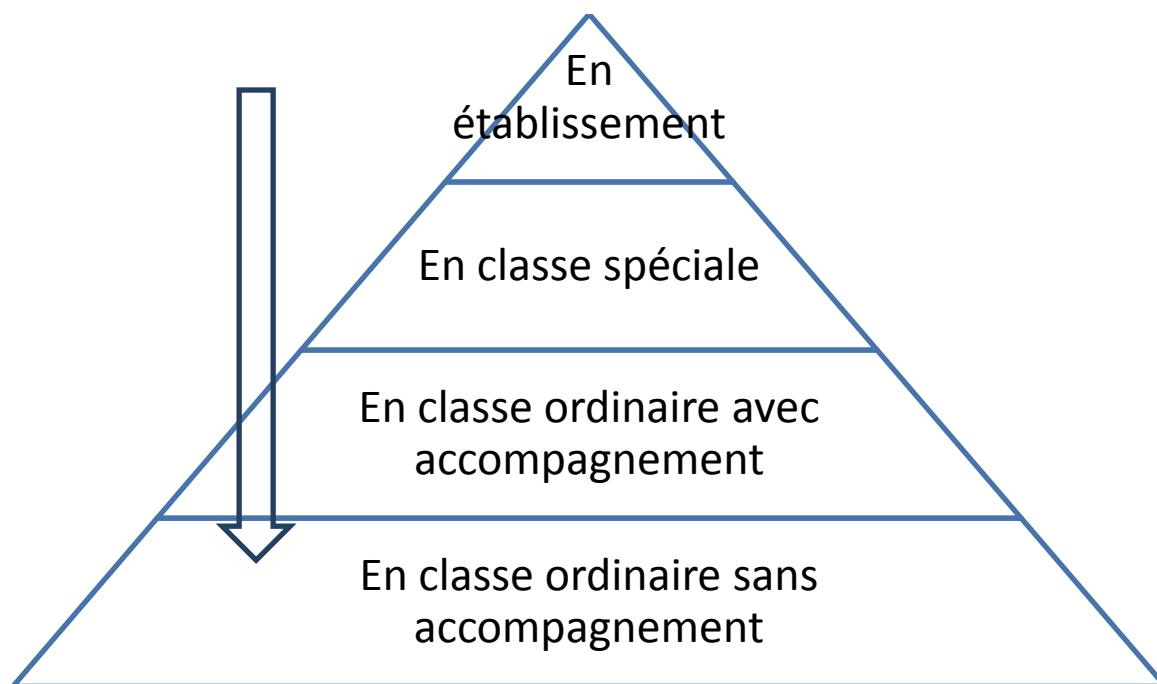
Nous ne sommes cependant pas sans solution concernant l'école inclusive, mais ce qui nous guide, ce sont des principes, une façon de penser l'école et la différence, autrement dit un paradigme.

Pour ne donner qu'un exemple de différence largement développée par ailleurs², nous soulignerons la place donnée a-priori aux enfants différents dans l'école ordinaire.

Dans la logique intégrative, mise en œuvre depuis la loi de 1975, le travail des professionnels est « d'intégrer » un enfant dans l'école ordinaire. L'enfant est donc dans un premier temps dehors (en établissement spécialisé), il s'agit alors de le rapprocher graduellement du milieu ordinaire. Pour les élèves les plus en difficulté, les limites de la procédure apparaissent rapidement : l'écart entre leur comportement et celui attendu à l'école devient vite ingérable.

²Voir par exemple mon article « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! » dans le numéro 63 de la revue *Trisomie* 21.

Schéma 1 : le dispositif « en cascade » de l'intégration : l'enfant handicapé est a-priori hors de l'école et on procède à son intégration



Dans la logique inclusive, l'enfant est a-priori dans l'école ordinaire qui devient l'école pour tous. Cette exigence se traduit dans la loi de 2005 par l'obligation d'inscription dans l'école la plus proche du domicile. Les besoins pour mettre en œuvre cette scolarité en milieu ordinaire doivent alors être identifiés. La réponse à ces besoins peut évidemment conduire à construire des adaptations hors de la classe ordinaire. La classe peut difficilement être inclusive si l'école ne l'est pas, la mise en œuvre d'une politique d'accueil ne peut se faire que dans le cadre d'un projet global impliquant l'ensemble des acteurs, de l'école au secteur médico-social et permettant la construction de réponses spécifiques dans un cadre ordinaire, autrement dit « normal »(voir par exemple Flynn, 1994).

On le voit, par un changement de principe, la sollicitation des acteurs peut être tout à fait différente. Dans un cas (intégration), l'enfant doit s'adapter à l'école, ou être accueilli dans une structure spécialisée, dans l'autre (intégration), c'est à l'école et aux différents services d'accompagnement de mettre œuvre les adaptations nécessaires en fonction des besoins.

La nécessité penser son action en fonction des besoins des élèves, et non leur déficience

Le mode de catégorisation des élèves « différents » à l'école est aussi, de notre point de vue, source de malentendu. L'évolution historique du secteur de l'éducation spécialisée dans des logiques plus thérapeutiques que pédagogiques (Belmont, Plaisance, & Verillon, 2011) a conduit l'école à penser ses dispositifs de scolarisation selon une logique empruntée au monde médical.

Pour amorcer la réflexion sur ce point, nous exposerons deux brèves illustrations³ de catégorisations, présentes dans l'école, qui pourraient évoluer et faciliter la scolarisation des élèves concernés.

Notre premier exemple part du constat qu'il peut y avoir plus de différences, en termes de besoins et de capacités, entre deux élèves autistes qu'entre un élève autiste et un autre élève non autiste (Lauchlan & Boyle, 2007). Il se peut même que, pour un élève particulier, les éléments les plus pertinents à prendre en compte pour son projet scolaire ne soient pas caractéristiques du trouble comme le montre Gus (2000). Ainsi, connaître les centres d'intérêt d'un enfant (les dinosaures, les pendules...), est un déterminant fondamental pour l'action pédagogique. Gageons que ces centres d'intérêt pourront être partagés par d'autres enfants de la classe et donc permettre des dynamiques collectives.

Notre deuxième exemple concerne les difficultés en lecture. Certains enfants, « reconnus » dyslexique, disposent de ce fait d'un projet d'accueil individualisé et d'adaptation. Ces adaptations, les enseignants comme les chercheurs sont unanimes sur ce point sont tout à fait pertinentes pour beaucoup d'élèves, dont les difficultés de lecture ne relèvent pas du trouble.

Ainsi, organiser l'école et les dispositifs d'enseignement en fonction des besoins des élèves plutôt que de l'origine de leurs difficultés nous semble une évolution pertinente pour l'ensemble de l'école et de ses acteurs. Cette logique est présente dans de nombreux pays, notamment dans le système éducatif Anglais à qui nous devons le concept de « besoin éducatif particulier » (voir par exemple Armstrong, 2003).

Faire valoir son expertise dans sa capacité à travailler en équipe

Pour terminer, nous pointerons un troisième obstacle qui réside dans **les difficultés d'articulation entre les pratiques enseignantes et les dispositifs de compensation du handicap**.

La présence historique de deux secteurs, éducation nationale et médico-social a conduit à la construction d'identités professionnelles largement différenciées et quelquefois même construites en opposition les unes aux autres. Ce que je voudrais pointer, au-delà des difficultés relationnelles quelquefois présentes entre représentants de certaines professions, c'est la difficulté à travailler ensemble qui peut résulter d'expertises qui se développent indépendamment les unes des autres.

Force est de reconnaître les limites, en milieu scolaire, de dispositifs de compensation qui seraient dirigés exclusivement vers les élèves handicapés (dans une logique qui serait donc « intégrative »). La prise en compte des enfants différents dans le fonctionnement collectif de l'école nécessite d'aller au-delà d'une compensation individuelle de la déficience. Travailler ensemble est donc une nécessité pour tous les acteurs. Mais travailler ensemble, dans le cadre d'un véritable partenariat ne se décrète pas (Mérini, 2007) ce doit être un projet négocié conjointement, la collaboration avec le secteur médico-social ne peut alors se limiter à être de la délégation de service.

Une solution possible pour rapprocher les acteurs, comme le propose Ebersold (2012) est de mettre, non pas l'enfant, mais le devenir de la personne au centre des préoccupations des professionnels.

3 Voir, pour plus de détail Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le Français Aujourd'hui* (177), 11-17.

Sans un projet commun, l'enfant continuera à être le « patient » d'intervenants qui se succèdent ou cohabitent. Dans le cas des AVS, les travaux récents de Toullec-Théry & Brissiaud (2012) le montrent excellemment, cette cohabitation peut poser plus de problème qu'elle n'en résout.

Pour conclure, nous renvoyons à la pertinence pour l'action des principes de l'école inclusive et réaffirmons la nécessité de repenser l'école. Si la loi de 2005 permet la compensation, elle exige aussi l'accessibilité. Construire l'école inclusive, c'est rendre l'école accessible... pas seulement en termes de locaux.

Soyons acteurs de cette transformation.

Bibliographie

- Armstrong, F. (2003). Le concept de special education needs dans le contexte de la culture scolaire et sociale britannique. *Nouvelle Revue de l'AIS*, 22, 9-17.
- Belmont, B., Plaisance, E., & Verillon, A. (2011). Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des élèves handicapés. *Revue Française de Pédagogie*(174), 91-106.
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération: enjeux conceptuels et méthodologiques. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*(57), 55-64.
- Flynn, R. J. (1994). De la Normalisation à la Valorisation des Rôles Sociaux: Evolution et Impact Entre 1982 et 1992. *SRV-VRS: La revue internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, 1 (1).
- Gus, L. (2000). Autism: promoting peer understanding. *Educational Psychology in Practice*, 16(4), 461-468.
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*, 22(1), 36-42.
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, P. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer: de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 206). Bruxelles: De Boeck.
- Toullec-Théry, M., & Brissiaud, M. (2012). Scolarisation d'un élève en situation de handicap: le cas d'un accompagnement délicat effectué par un Auxiliaire de vie scolaire (AVS). *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*(57), 139-153.